

1 単元について

(1)本単元での教師の願い

子どもが社会の仕組みをとらえようとするとき、その仕組みや現状を知ることだけを重視するのではなく、現在のようになるまでの過程や背景をできるだけ事実をもとに人間とのかかわりにおいてとらえられるようにする。人間らしいよりよい生活を求める人々の願いやそれを実現させるために工夫し、努力し続けてきた人々の生き方を感動的にとらえさせたい。

- ・ 紀の川とかかわって生活している人々のくらしをみつめていく。治水、利水をおこなうために努力し続けてきた人々の営みを実際にその場で確かめ、その人々に出会う。その中で、紀の川沿岸で生活する人々の紀の川に対する願いを読み取っていく。
- ・ 人々が安全で健康なくらしをおくることができるように工夫されたシステム自体やそのシステムづくりのために工夫している人々やそこで働く人々の願いをしろうと学習対象にかかわっていく。また、そのような人々の営みや願いは昔から絶えまなく続いていること知る。

一つの事実や問題もそれをながめる立場が変わるととらえ方が違う。あるものからすれば良いことであっても、別のもからすれば悪いことと言えるようなことがよくある。一つの問題が解決できたと考えていても、一方で喜ぶものもあれば、他方で悲しむものも、困るものもある。そのことに気づきながら問題解決に向かうことを期待した。

- ・ ダム建設現場に立ったとき子どもは人間の仕事のスケールの大きさにおどろく。そして何のためにこのようなものを、誰のためにこのようなものをつくったのかという疑問をもつであろう。そして、それが自分たちのくらしをささえるためのものであることに気づき感動する。しかし、一方でダム建設によっておこる弊害（くらし、自然）もある。それに目を向けることでダム建設は子どもにとって自分自身につきつけられる問題になる。

また、水源に出かけた子どもは自然の美しさ、雄大さに感動する。そして、その自然を守るための人々のはたらきがあることに気づく。一方、大台が原を源にする紀の川に目を向けるとそこには、便利な人々の生活はあるが、自然の美しさは薄れていく。自然と人間との共生はまさに多面性をもった問題として子どもの前に提示される。

一人一人の子どもが主体的に、具体的に、人々が生きている姿と向かい合いながらすすめる学習を展開する。その中で自分の生き方も考えることができるようにする。

- ・ 実際の学習は子どもたちの現時点の疑問から学習をすすめていく。「紀の川の水はどこまでいけばきれいになるのだろう」「どのような魚がいるんだろう」というようなものを取り上げ、学習を展開していく。その中でも子どもは新たな発見や問題意識をもって紀の川とかかわり始める。やがて、子ども視野が広がり流域の人々の生活や願いにふれていくことになるであろう。紀の川という具体的な対象が子どもと流域の人々をつなげる。

(2)学習材について 紀の川を学習することの価値

①学習の広がりや絞り込み

4年生の総合的な学習のテーマとして「川」を選んでいる実践は多い。社会科の内容と関連づけることができるのが1番の理由であろう。例えば上下水道の学習や、地域の発展に尽力をした人の学習（いわゆる開発単元）、それから紀の川のように県全体を流れる川であれば県の産業や人々のくらしの学習までも関連づけることができる。また、環境問題を扱う場合も子どもたちが実際に活動する場として適しているということもあろう。汚れを調べ、汚さない方法や、改善の方法を考え、広めようとする学習や自然そのものを対象に学習をすることもできる。そして、それぞれの学習において展開される活動や学習の対象となる素材は例をあげるまでもなく多種、多様である。この多種、多様さも総合的な学習として展開するのに適当なのであろう。個別に自分の興味や関心に応じて課題を設定し、

追求すること可能であるし、全体学習においても、子どもたちがもった問題意識に応じて活動を計画することができるからである。このように学習の広がりがあるということがこの教材の魅力である。同時に、広がりをもっているだけに学習としてのまとまりがなく、何を学習したのか、子どもにも指導者にもわからずに終わってしまうのではという教材でもある。指導者は子どもの興味や関心に対応できるようにある程度、窓口を広くもっておきながらも、絞り込んで追求できる対象をもっていなければならない。

②川と人間との歴史的なつながり

今回の単元では紀の川流域で生活する人々のくらしを窓口に学習を展開しようと考えた。産業、遊び、生活、川に対する願いが対象になる。子どもの興味や関心が生き物や自然汚れに対するものであってもこの窓口で対応できると考えるからである。単元の初めに大台ヶ原と奈良県川上村に出かける。川上村はダム建設によって、川を失った村である。しかし、川と共存することを願う村でもある。川上村に行けば、子どもは「産業、遊び、生活、川に対する願い」という対象に出会うことができる。特に下流域、中流域では感じるものが難しい「川に対する願い」にふれることができると考えた。

「産業、遊び、生活、川に対する願い」を窓口に川をみようとする、川と人間の歴史的なつながりがみえてくる。川上村を例に取ると、林業は室町時代から受け継がれてきたものであり、その木材を運ぶ手段として川は利用されてきた。川は大人にとっては生活をするためになくてはならないものとして存在し、子どもにとってもそれは同じであったろう。また最近では大滝ダムを建設問題に直面し、自分たちの村と川の今後を考え続けてきた。歴史的にみても川は生活の中心にあった。だからこそ今も川は川上村の人々にとって注目し続ける存在として位置づいている。

上流から下流に進んでいくほどに、現在の人々の生活ぶり、川の様子をみても、川と人間の歴史的なつながりは薄れてみえる。しかし、産業について考えても、道について考えても橋について、あるいは護岸工事について考えても、そこには必ず、川と人間の歴史的なつながりがある。だから、子どもたちがこれからの自分たちと川の関係を考えるために、川と人間と歴史的なつながりを知ることが必要である。したがってこの単元には、

川をみることで川と人間の歴史的なつながりがみえる

という価値がある。

③子どもの興味

川には子どもが学習するための素材がたくさんあると述べたが、反面、川が子どもにとって身近な存在であるかといえば決してそうではない。特に本校のように都市部で生活している子どもたちにとっては生活とかけ離れて存在しているといえる。そこで、今回の学習では上流から下流に向かってできるだけ歩くことを活動の中心にすえた。紀の川に何度も出かけ歩くことで紀の川をまず身近な存在に引きよせようとする。実際に歩いて、自分の目と耳で確かめながら学習をすすめることで、「自分たちの力で調べている。」「自分たちの方法で調べている。」「自分たちしか調べていないこと追求している。」という実感をもつことができる。したがってこの単元には、

自分たちで文化をつくりあげ、それを追求することができる

という価値もある。

④単元目標

- ・人々の紀の川に対する願いや働きかけにせまり、紀の川と人間の歴史的なつながりを知る。
- ・実際に調べたことをもとにして、これからの紀の川と人間とのかかわり方についての考えをもつ。

また、学習に向かう子どもたちの構えから、設定した目標は、次のものである。

- ・学習対象に、自分の力で立ち向かいながら、自分の気づき、発想、考えは大切なものととらえることができ、仲間の気づき、発想、考えも大切にする。
- ・「自分たちの力で調べている。」「自分たちの方法で調べている。」「自分たちしか調べていないこと追求している。」という実感を持ちながら、追求し続ける。

2 実践の考察

(1)「紀の川のために大滝ダムは必要か」の授業

1学期のダムに関する学習は、ダム建設と川上村の人たちの思いについてであった。この学習では、川上村の人の立場にたって物事をみていけば、子どもたちの答えは収束されていった。また、実際に川上村の人に思いを聞くことで、理解できたという思いもあったようである。

しかし、今回の学習では「紀の川のために…」である。川上村の人のために、紀の川流域で暮らす人のために、奈良県の人のために、紀の川に住む、魚や生き物のために、大滝ダムが果たす役割と、もたらす影響を考えなければならない。問題が複雑であり、一つの立場から物事をみても解決できたとは言えない。そんな、中で、子どもは物事を多面的にみる力を身に付けていってくれることを願った。

また、大滝ダムは必要だ。という結論に達したところで、そこに至るまでの過程には、川上村の人々の思いも含まれている。多くの人の便利さや、安全を守るために辛抱をしてくれた人がいるということを理解させようとした。

(2)この授業についての心配と期待

前述したように、この問題は、どの立場を重くみて判断するかで答えがでる。違う立場でみると反対の答えもでる。そんな中での話し合いであるために、解決できた、であるとか、答えがわかった、という結論には達しないであろう。話し合いをすすめる中で、話し合うことの意義を見失いかねない。

子どもたちは、本時に至るまでにひとり学習をすすめていた。インターネットで本で、アンケートをとって…というようにそれぞれが、本時の学習問題に自分なりのせまり方をしていた。せまり方にあさい、ふかいはあるものの、ある程度共通の土台で話をできるものをどの子ももっているように思う。したがって、ある子どもが発言しても、その意図や、ダムに対する願いはどの子もある程度、理解できる状態ある。「それはそうだけど…」「そう言われれば確かにそうだけど…」というような納得はあるものの、仲間に意見に触発されて、自分の考えを深めていくという迫力が生まれるのだろうか、という不安があった。そこまで至ったとき、子どもたちが何を話題にし始めるかということに期待をしていた。

「早くダムが人の役にたつことが大事なのではないだろうか」「川上村の人は、下流の人のために、水のことで考えてくれている。でも、下流に住む人たちは…」「自分たちの問題であるのに、大滝ダムのことを知らない人がいる…」というような話題が提供され、本時の問題から一歩踏み込んだ話し合いが始まることを期待していた。

(3)着目児の学習

前略) 人間には水がなくては、生きていけないので、紀の川と人間はつながっています。木や森がないと川ができないので森なども大切です。

4月当初に書いた作文である。この時点で指導者の意図に近い考えをもって、直接的に表現しているのはこの子だけであった。紀の川を中心にウェヴ図を書いたときも、「人間の命」をあげたのもこの子であった。発想や着眼の鋭さは感じる。しかし、この子の学習として、このことをテーマに追求させても上滑りしてしまう危険があると感じていた。鋭い発想や着眼があってもふかい追求ができるとはいえない。この子には今の発想や着眼を大切にさせながら、自分の目で確かめたこと、歩いて知ったことを一つ一つ吟味させていきたいと考えかかわってきた。

関連をもっとものごとをみることができるといえる子であるから、一つ一つのことがらをていねいに考えるという学習を経験することで、この子にとって良い学習が展開されるだろうと予想した。

本時の問題に対してこの子は、アンケートの集計結果を準備していた。アンケートの内容は「大滝ダムを知っていますか」「大滝ダムは必要だと思いますか」である。探検のために集まった駅で、電車の中で、行き帰りの道で、パソコンのメールのやりとりでというように、この子を中心にした4人で調べたアンケートの集計である。驚くべきことは、アンケートの総数が1370人であることだ。約1ヶ月をかけて、アンケートをとり続けた。結果は「つくって良かった」が173人(12.6%)「つくらない方が良かった」も173人(12.6%)の同数、「どちらとも言えない」が212人(15.5%)「知らない」が812人(59.3%)であった。この子はこのアンケートを通して2つのことに着目している。まず、「知らない」人が812人もいたことに着目した。「知らなくてもいいのか…知らない人が多すぎる…」という思いをもっている。次に、「つくって良かった」「つくらない方が良かった」「どちらとも言えない」がだいたい同じ数で、意見が3等分されているこ

とにも着目した。「はっきり決めつけられません。いいことを考えると必要は強くなり悪いことを考えると必要ではないが心の中で強くなるのです。すごくこまっています。」と記している、この子の考えには、このデータが裏づけとしてあるようだ。しかし、「本当にこの人たちは、大滝ダムの役目や大滝ダムの問題を知って、答えてくれているのだろうか？」という疑問ももっている。

この子には「自分の目で確かめたこと、歩いて知ったことを一つ一つ吟味させていきたいと考えかかわってきた」と前述したが、指導者としては、この子のこの学習の方法は願い通りであったということが言えよう。この子の学習が全体学習で出されたとき、他の子がどううけとめ、どう展開させようとするのかということに不安と期待がある。それは、同時にこの子が自分の今回の学習をどうとらえ、どう発展させることができるのかということ不安と期待とも重なる。

(4) ひとり学習をもとにすすめた本時の考察

本時の学習は、「自然と自分たちのくらしの安全」はどちらが大切かという話し合いで終始した。ひとり学習で準備したものを出し合おうとしているものの、うまくかみ合わないもどかしさを子どもたちも感じているようであった。指導者も、話題を方向転換させるために、指名をして話し合いを方向付ける、場面をさぐりながら授業をすすめていった。しかし、結局、本時の話し合いでは、「自然と自分たちのくらしの安全」からぬけだすことはなかった。

ひとり学習の問題設定の難しさを感じた授業であった。子どもにとって、その一時間で考えた問題を設定することの難しさがあった。一人一人が考えたいことと、学級の仲間と考えあいたいことの共通点や、違いを吟味する必要があったように思う。

着目児の学習を見ても明らかであった。自分にとっても手ごたえのある資料を出して、自分の主張をするよりも、「自然と自分たちのくらしの安全」についての話し合いに集中していく。

指導者はあえて、題を方向転換させるために、指名をして話し合いを方向付けることをしなかった。子どもたちの話し合いにはそれができない迫力があつたからである。ただ、その迫力が、学習を通しての納得や、新たな問題をもつ契機には残念ながらならなかった。

3 今後の課題と展望

(1) ひとり学習の充実

自分の考えをもって学習に臨む姿勢が必要なことはいうまでもない。そのためにひとり学習を充実させたいと願っている。

- ・問題の設定（問題が子どもにとってどのような位置になるかということを吟味する。）
- ・調べ続ける意欲（調べる期間、対象、方法の吟味。互いに刺激し合うための方策。）
- ・調べる中から新たな問題の発見（全体学習の場での練りあい。）

以上のポイントを課題にしてせまっていく。

(2) 全体学習の充実

全体学習を充実させるためには、ひとり学習で得たものをどのように伝えるか、また、仲間と学習をどのような姿勢で向かい合うかということが重要になる。

伝える側には、自分の学習を仲間に効果的に伝えるための方法を工夫させなければならない。また、聞く側には、相手の考えを理解しようという受容的姿勢が育てなければならない。話す側はていねいに話し、聞く側はていねいに聞くことができる力を、普段の学習や、朝の会を通して身に付けさせなければならない。

4 実践研究テーマの設定

(1) 全体学習の位置づけ

- ・全体学習が必要な場面、必要でない場面の見極め
- ・迫力がある全体学習が展開されるためのひとり学習と全体学習の関係

(2) 子どもがすすめる学習

- ・子どもたちが自分たちで学習を進めていると時間できる授業づくり

(3) 学習問題

- ・一人一人の子どもにとっての適当な位置にある問題の設定
(一人一人の子どもが自分の問題として、自分のめあてとして追求しがたい問題の設定する)
- ・新たな問題が生まれる全体学習。(全体学習をひとり学習が刺激し、全体学習によって、新たなひとり学習の問題が生まれる学習の展開)